

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MÔNICA MARIA DA SILVA BEZERRA

**A VISÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES**

JOÃO PESSOA

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MÔNICA MARIA DA SILVA BEZERRA

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Caldas Dantas.

JOÃO PESSOA

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B574v Bezerra, Monica Maria da Silva.

A VISÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES / Monica Maria da Silva
Bezerra. - João Pessoa, 2019.
65 f.

Orientação: Taisa Caldas Dantas.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Práticas Pedagógicas. Inclusão. TEA. I. Dantas,
Taisa Caldas. II. Título.

UFPB/BC

MÔNICA MARIA DA SILVA BEZERRA

**A VISÃO DOCENTE SOBRE A INCLUSÃO DE UM ALUNO COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS
E POSSIBILIDADES**

Monografia, apresentada ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, do Centro de Educação, da Universidade
Federal da Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Pedagogia.

Aprovada em: 24 / 09 / 2019.

BANCA EXAMINADORA

Taísa Caldas Dantas

Prof^a. Dr^a. Taísa Caldas Dantas (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Izaura Maria de Andrade da Silva

Prof^a. Dr^a. Izaura Maria de Andrade da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Munique Massaro

Prof^a. Dr^a. Munique Massaro
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Dedico este trabalho aos meus pais, pois, por mim, sempre fizeram tudo o que estava ao alcance.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder sabedoria para poder chegar até aqui.

Aos meus pais e meu marido, pois sempre estiveram ao meu lado me dando todo o apoio para que pudesse concluir a graduação e compreendendo as minhas ausências.

Ao meu filho, meu amor maior, presente que ganhei durante a minha graduação.

A minha querida orientadora, professora Taísa, que muito colaborou para a escrita desse trabalho, compartilhando os conhecimentos e dando todo o apoio necessário.

E por fim agradeço aos meus amigos conquistados nessa graduação, em especial Ana Raquel, Afonso e Katiúcia.

A todos o meu muito obrigada!

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a visão das professoras da sala de aula regular e da sala de AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino. A história ilumina as experiências de exclusão e o árduo caminho de luta percorrido pelas pessoas com deficiência não só no âmbito educacional, como também no meio social, principalmente após a consagração do paradigma da inclusão com o advento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno global do desenvolvimento e os estudantes com TEA fazem parte do público-alvo da educação especial, estando garantido o seu direito a uma educação de qualidade. Diante deste cenário, conhecer a visão, a atuação e as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras que lidam diariamente com alunos com TEA é necessária uma vez que estas profissionais desempenham um papel fundamental no atual cenário de inclusão em que vivemos. Este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, com observação direta das atividades realizadas com um aluno com TEA no contexto escolar. O campo da pesquisa é uma escola da rede municipal de João Pessoa e os sujeitos são duas professoras, uma da sala de aula regular e outra da sala do AEE, com as quais foi possível coletar os dados, além do aluno com TEA, o qual foi alvo de observação diretamente na sala de aula. Os resultados da pesquisa apontam que existe uma tentativa da escola e das professoras em estabelecer práticas pedagógicas inclusivas, embora não sejam suficientes para que o aluno com TEA tenha acesso a um ensino de qualidade, pois tais práticas precisam ser aperfeiçoadas, para se tornarem uma possibilidade de inclusão. Os desafios são muitos e não estão apenas no contexto escolar, eles ultrapassam os muros da escola.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Inclusão. Transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

This study aims to analyze the view of teachers in the regular classroom and the ESA about the inclusion of a student with Autistic Spectrum Disorder in the regular school system. History illuminates the experiences of exclusion and the arduous path of struggle followed by people with disabilities not only in education, but also in the social environment, especially after the consecration of the inclusion paradigm with the advent of the Salamanca Declaration (UNESCO, 1994). Autistic Spectrum Disorder (ASD) is characterized as a global developmental disorder and students with ASD are part of the target audience of special education, and their right to quality education is guaranteed. Given this scenario, knowing the vision, performance and pedagogical practices used by teachers who deal daily with students with ASD is necessary since these professionals play a fundamental role in the current scenario of inclusion in which we live. This work is configured as a qualitative research, conducted through a semi-structured interview script, with direct observation of the activities performed with a student with ASD in the school context. The research field is a school in the municipal network of João Pessoa and the subjects are two teachers, one from the regular classroom and the other from the AEE classroom, with which it was possible to collect data, in addition to the student with ASD. was observed directly in the classroom. The results of the research indicate that there is an attempt by the school and teachers to establish inclusive pedagogical practices, although they are not enough for the student with ASD to have access to quality education, as such practices need to be improved to become a possibility. of inclusion. The challenges are many and not just in the school context, they go beyond the school walls.

Keywords: Pedagogical practices; Inclusion; Autistic spectrum disorder.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Tríade Autista.....	16
Quadro 01 - Caracterização das Professoras.....	36

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

DSM-V - Manual de Diagnóstico e Estatístico da Sociedade Norte Americana de Psiquiatria

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNAD - Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência

LBi – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PEI – Plano Educacional Individualizado

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	14
2.1 Triade autista	15
2.1.1 Déficit na Comunicação	16
2.1.2 Déficit no Comportamento	17
2.1.3 Déficit na Interação Social	17
2.2 As especificidades do TEA: Níveis de gravidade	19
2.2.1 Grau leve: nível 1	19
2.2.2 Grau moderado: nível 2	20
2.2.3 Grau severo: nível 3	20
3 O MOVIMENTO DA INCLUSÃO	22
3.1 Paradigma da exclusão	23
3.2 Paradigma da segregação	23
3.3 Período de integração: década de 80	24
3.4 Paradigma da inclusão: da declaração de Salamanca aos dias atuais	26
3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	27
3.6 Lei Berenice Piana	29
3.7 Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência	30
4 PERCURSO METODOLÓGICO	33
4.1 Tipo de pesquisa	33
4.2 Local da pesquisa	34
4.4 Procedimentos de coleta de dados	35
4.5 Considerações éticas da pesquisa	36
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA	36
5.1 Formação pedagógica e tempo de experiência	38
5.2 Visão sobre o paradigma da inclusão	40
5.3 Práticas pedagógicas da escola e desenvolvidas com o aluno com TEA	43
5.4 Avaliação do processo de aprendizagem do aluno	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	60
ANEXOS	64

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o objetivo de analisar a visão das professoras da sala de aula regular e do AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino a partir de um estudo de caso de uma criança de uma escola pública paraibana. O autismo é um transtorno global do desenvolvimento, marcado por 3 características principais, quais sejam, dificuldades em manter uma interação social, na linguagem e um comportamento restritivo e repetitivo. Embora importante ressaltar que o grau de comprometimento é variável de uma criança com TEA para outra.

O TEA passou a ser considerado uma deficiência a partir da promulgação da Lei 12.764/2012, e aqueles que apresentam as características deste transtorno passaram a ter a garantia do direito ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, a fim de promover a autonomia, e a facilitação no processo de aprendizagem desses alunos, assim como a dos outros estudantes com deficiências.

O interesse pela temática surgiu através da realização do estágio obrigatório da área de aprofundamento em educação especial do curso de Pedagogia. Na realização do estágio na sala de AEE, tive meu primeiro contato direto com alunos com TEA, e a curiosidade de conhecer como ocorre o processo de inclusão do aluno no contexto escolar, ou seja, não só na sala do AEE, mas também na sala de aula regular junto com a professora e os demais alunos. Se eles são incluídos nas atividades e se participam como os outros alunos que não tem deficiência e o papel do professor diante a presença deles.

Sabe-se que o papel do AEE para os alunos com TEA é elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade com vistas à eliminação de barreiras para a sua aprendizagem, mas como se dá as práticas das professoras da sala de aula regular e da sala do AEE, que meios elas utilizam para transpor as barreiras que obstaculizam a inclusão?

A realização desta pesquisa compreende um tema que atualmente tem chamado à atenção de vários profissionais dentre eles os que são ligados à educação, pois engloba a inclusão. Sabendo que a educação é um direito de todos, independentemente de suas condições, e garantida por lei na rede regular de ensino.

Há algumas décadas atrás não era assim, pois as pessoas com deficiência eram tidas como pessoas incapazes de realizar diversas atividades, não só na esfera educacional, como também no social. A partir da Declaração de Salamanca, a inclusão ganhou força, dando voz para as pessoas com deficiência, dentre elas as com TEA.

Diante deste cenário, esta pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Como ocorre a inclusão dos alunos com TEA no âmbito escolar? Como o professor age para inseri-los no contexto em que desenvolve suas aulas? Quais práticas são desenvolvidas com o aluno com TEA na sala de aula regular e na sala do AEE? A partir da problemática proposta, estabelecemos como objetivo geral: analisar a visão das professoras da sala de aula regular e do AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino, para que de fato ocorra a inclusão desse estudante.

Para atingi-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar as práticas metodológicas utilizadas pelas professoras, tanto na sala de aula como na sala do AEE; conhecer o planejamento escolar para o aluno/a com TEA e as possíveis adaptações curriculares realizadas; compreender como ocorrem as relações afetivas do professor e dos estudantes sem deficiência com o aluno com TEA.

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, uma vez que se configura como um estudo de caso de um estudante com TEA de 11 anos de idade, matriculado no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública regular no município de João Pessoa, a qual se tornou o campo da pesquisa. Além da criança, também se constitui como sujeito da pesquisa a professora da sala de aula regular e a professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE). Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a observação direta e indireta e o roteiro de entrevista semiestruturada, aplicado junto as professoras.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista, também conhecido como TEA, é um Transtorno Global do Desenvolvimento que ao longo dos anos têm apresentado dificuldades em ser conceituado, mas que é definido como um transtorno que acarreta dificuldades em três áreas específicas: na comunicação, no comportamento e na interação social, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2014).

Para Cunha (2012, p. 20), “o termo ‘autismo’ deriva do grego ‘autos’, que significa ‘por si mesmo’ e, ‘ismo’, condição, tendência”. Apontando para o pressuposto de que as pessoas com TEA estão envoltas em uma concepção de mundo criadas por elas e para elas, sem que isso possa aniquilar as possibilidades de conexões com a sociedade, com a cultura, com aqueles de desenvolvimento típicos.

A primeira ideia que se teve sobre o TEA, estava relacionada com a esquizofrenia, ainda que equivocada, ela surgiu com o psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. Quando o mesmo utilizou pela primeira vez o termo “autismo”, para descrever os sintomas da esquizofrenia. Bleuler também afirmou que os mesmos indivíduos sofriam com a ausência da realidade, pois, penetravam em seu mundo particular, ignorando o que acontecia a sua volta (BLEULER, 1911).

A segunda ideia foi apresentada pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner na obra “Distúrbios autísticos do contato afetivo”. Nesta obra, o autor descreveu o comportamento de onze crianças que apresentavam, segundo ele, “um isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice, denominando-as autistas” (KANNER, 1943). A partir do comportamento observado, Kanner criou três categorias, a saber: a) inabilidade no relacionamento interpessoal; b) atrasos na aquisição da fala; c) dificuldades motoras. O psiquiatra suíço ainda utilizou o termo “autismo infantil precoce”, pois segundo ele, estes “sintomas” eram evidentes ainda na primeira infância. Segundo o autor, o autismo seria “Uma consequência de uma doença do sistema nervoso central; uma patologia incapacitante e crônica que acarretava sérios comprometimentos impedimento neurofuncional” (KANNER, 1943).

Quase na mesma época em que Kanner (1943) realizou suas pesquisas, Hans Asperger, pediatra austríaco, também observou crianças com um quadro semelhante as que foram descritas por Leo Kanner, porém elas tinham algumas características diferentes, como a presença de intelectualidade e maior capacidade de comunicação.

Ele percebeu que essas crianças tinham “originalidade no pensamento e nas atitudes”. Asperger era mais otimista em relação ao prognóstico das crianças observadas, pois acreditava que elas responderiam melhor ao tratamento, esse otimismo possivelmente se deve ao fato de que os pacientes descritos por ele apresentavam um rendimento superior ao daqueles observados por Kanner (SALLE et. al., 2005). Nesse sentido, as pessoas com Asperger possuem uma maior capacidade na área da comunicação, consequente pelo fato de ter um melhor nível de linguagem, o que torna a sua adaptação ao meio social mais fácil.

Nesse sentido, Frith (1994, p. 12) afirmou que

todos concordamos na assumpção de que todos os indivíduos Asperger pertencem ao espectro autista. Acreditamos que a síndrome de Asperger tem em comum com o autismo, em geral, uma falha especial na comunicação e inaptidão social. Todavia, veem os indivíduos com síndrome de Asperger como distintos dos outros indivíduos autistas [...].

Para Klin (2006), a síndrome de Asperger caracteriza-se por prejuízo na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, porém não apresentam retardo significativo na linguagem falada, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente.

É importante ressaltar que o conceito de autismo foi se modificando ao longo do tempo, à medida que surgiram

pesquisas científicas, as quais identificaram diferentes etiologias, graus de severidade e características específicas ou não usuais, deixando então de ser considerado um quadro único e passando a ser visto com uma síndrome (SCHMIDT; BOSA, 2013, p. 2).

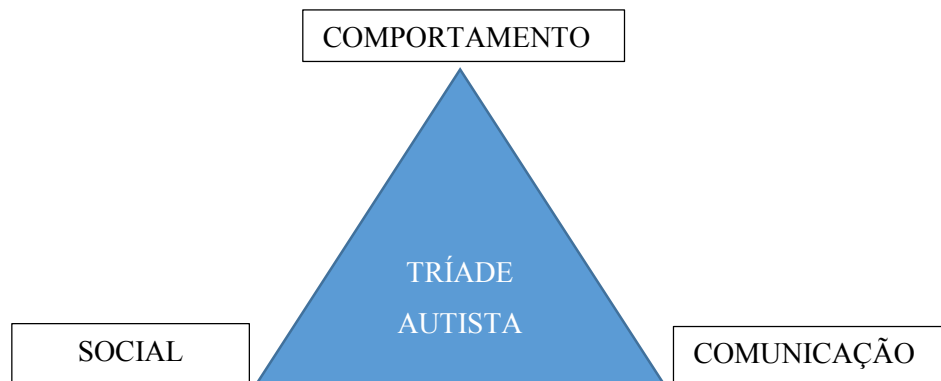
Esta mesma síndrome como foi afirmada pelos autores citados, apresenta déficits, aos quais acometem os indivíduos, sendo mais conhecida como Tríade do Autismo, conforme será visto a seguir.

2.1 Tríade autista

As dificuldades nos indivíduos com TEA se manifestam de maneiras distintas, mas em geral, essas pessoas apresentam desafios em três esferas, conhecidas como a Tríade Autista. Segundo Lorna Wing (WING; GOULD, 1979), a Tríade Autista é

composta por déficits no domínio social, domínio da linguagem e comunicação e domínio do pensamento e comportamento, como ilustrado a seguir.

Figura 01 – Tríade Autista



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na década de 1960 e 1970, Lorna Wing definiu o autismo como uma síndrome que apresenta comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a sociabilização e a imaginação. A isto, ela deu o nome de tríade. As pessoas com o Transtorno do Espectro Autista apresentam dificuldades nestas três áreas, embora possa variar de uma pessoa para outra. De acordo com Mello (2000), o autismo surge, tipicamente, antes dos três anos de idade e se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. A seguir será possível conhecer um pouco mais sobre cada área da Tríade.

2.1.1 Déficit na Comunicação

As dificuldades de comunicação e de linguagem (verbal ou não verbal) são muito evidentes nos indivíduos com TEA. Essas dificuldades relacionadas à área da linguagem acabam por influenciar no isolamento social dessas pessoas. Conforme Segar (2007), a maioria das crianças com TEA, por apresentarem certa dificuldade na comunicação por meio da linguagem corporal, não consegue olhar nos olhos do outro, permanecendo com a cabeça abaixada ou evitando o olhar.

Os problemas apresentados na linguagem, geralmente são os primeiros a serem percebidos pelos pais, embora existam casos em que algumas crianças com TEA desenvolvem perfeitamente a fala. Há casos em que ocorre a fala, mas, no entanto, sem intenção de manter uma comunicação direta, outras podem falar na terceira pessoa e até desenvolver um discurso repetitivo.

2.1.2 Déficit no Comportamento

O comportamento do indivíduo com TEA é facilmente identificado em razão de estar relacionado ao seu desenvolvimento particular. O comportamento autístico está dividido em duas categorias, a de comportamentos motores estereotipados repetitivos e a de comportamentos disruptivos cognitivos. O comportamento motor estereotipado repetitivo é marcado por balançar o corpo ou as mãos repetidamente, pular e até mesmo fazer caretas. Para Silva (2012, p. 39), os movimentos “são sempre realizados da mesma maneira e alguns pais até relatam que observam algumas manias na criança que desenvolve tal comportamento”.

A segunda categoria de comportamento se resume em que as crianças com autismo, tendem a se “prender” à rotina ou rituais, ou seja, elas apresentam uma dificuldade cognitiva que acaba por fazer com que elas tenham oposição a qualquer situação que seja diferente da que já está acostumada. Ainda segundo Silva (2012), a criança com TEA não consegue unificar o mundo percebido como um todo, mas sim o mundo em pedaços. É a partir desta percepção de mundo fragmentado, que se pode compreender a característica autista pela necessidade de uniformidade e rotina; em estabelecer e manter interesses restritos e limitados; e comportamentos repetitivos, como uma tentativa de entrosar-se ao ambiente, organizando-o para torná-lo previsível

2.1.3 Déficit na Interação Social

De todos os déficits que compõe a Tríade do Autismo, pode-se afirmar que a interação social é a mais prejudicada pelo Transtorno. As pessoas com TEA possuem dificuldades na interpretação das atitudes dos outros indivíduos para consigo mesmos, o que acaba por dificultar na percepção do que acontece ao seu redor.

Para Klin (2006, p. 6),

o interesse social pode aumentar com o passar do tempo. Há, em geral, uma progressão no desenvolvimento: indivíduos mais jovens e com maior comprometimento podem ser distantes ou arredios à interação, ao passo que indivíduos um pouco mais velhos ou mais avançados podem ter mais disposição de aceitar passivamente a interação, mas não a buscam ativamente. Entre pessoas com autismo, mais capazes funcionalmente, existe com frequência interesse social, mas elas têm dificuldade em administrar as complexidades da interação social; isto frequentemente leva ao surgimento de um estilo social não-usual ou excêntrico.

Há ainda casos de autistas mais severos que se “fecham em seu mundo”, não permitindo que outros indivíduos se aproximem, o que não quer dizer que a pessoa com TEA queira se isolar, mas apenas que ele não desenvolveu esta habilidade social (socialização).

Devido às características que as pessoas com TEA apresentam, muitos são os desafios enfrentados por elas. Existem diversas dificuldades que podem ser observadas no dia-a-dia escolar desses alunos. Não é sempre que a escola está preparada para receber e lidar com estas crianças, seja na questão da adaptação de materiais ou na acessibilidade, mas apesar do princípio da inclusão estar presente na escola desde a década de 90, conforme poderá ser visto no decorrer da pesquisa, o TEA dentro da sala de aula ainda é algo relativamente recente na nossa legislação. E devido aos desafios que foram abordados na Tríade Autista, tanto os professores quanto as escolas nem sempre estão devidamente preparados para lidar com essas crianças.

No que se refere ao diagnóstico do TEA, o espectro é identificado de acordo com diversos critérios comportamentais e é muito importante que seja realizado o mais cedo possível, tendo em vista fornecer maiores estímulos e conseqüentemente um melhor desenvolvimento da criança. Nesse sentido, “quanto mais cedo forem feitos o diagnóstico e o tratamento, maior será a chance de a pessoa no espectro autista aprender a se socializar e desenvolver as habilidades de comunicação e interação que lhes parecem tão difíceis” (SILVA, 2012, p. 75).

A importância de um diagnóstico precoce, considerando que a idade em que a criança começa a receber intervenções apropriadas representa um dos elementos essenciais para um melhor prognóstico em termos de seu desenvolvimento (SILVA, MULICK, 2009). Portanto, a avaliação deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar composta por Psicólogo, Terapeuta ocupacional, Pedagogo/Psicopedagogo, Fonoaudiólogo e o Médico (Psiquiatra ou neurologista). O

laudo é emitido exclusivamente pelo Médico, embora os outros profissionais possam colaborar com o diagnóstico.

Nesse sentido, Petersen e Wainer (2011, p. 871) afirmaram que

para identificar os critérios diagnósticos para o autismo é preciso possuir experiência e especialização, pois eles apresentam um alto grau de especificidade e sensibilidade em grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem variadas.

Para Silva (2012, p. 193), “[...] o profissional deve estar atento aos sinais de alarme (clínicos) característicos dessa condição.” A realização de um diagnóstico prévio, feito mediante uma análise de caso precisa é extremamente importante para o futuro do indivíduo com TEA. Ter o conhecimento específico das características (triade do autismo) é ideal para que se chegue ao diagnóstico correto. A avaliação deve ser realizada mediante alguns instrumentos que, de acordo Silva (2012, p. 200), são “a Escala de Avaliação de Traços Autísticos (ATA), o Inventário de Comportamentos Autísticos (ABC) e o Questionário de Verificação do Autismo (ASQ) [...]”, porém estes ainda estão em processo de comprovação.

O Espectro Autista possui especificidades/tipos, que vão do mais leve ao mais grave, embora o que define de fato o desenvolvimento do sujeito com o transtorno é o estímulo que lhe é dado. As especificidades segundo alguns autores, será visto a seguir.

2.2 As especificidades do TEA: Níveis de gravidade

O Transtorno do Espectro Autista apresenta suas especificidades que segundo a DSM-5 (2014), variam em 3 níveis de gravidade. Os níveis de gravidades vão do leve, em que o indivíduo com TEA é capaz de ter independência, até aquele em que o indivíduo precisa de total apoio para as suas atividades do dia a dia.

De acordo com a DSM-5 (2014), o Transtorno do Espectro Autista têm os seguintes níveis: Grau leve (nível 1), Grau moderado (nível 2) e Grau severo (nível 3).

2.2.1 Grau leve: nível 1

O grau leve do TEA é aquele em que o indivíduo necessita de pouco apoio em algum dos déficits da Tríade autista. No que se refere a comunicação social, Uiliane (2016):

- A criança necessita de apoio contínuo para que as dificuldades na comunicação social não causem maiores prejuízos;
- Apresenta dificuldade em iniciar interações com outras pessoas, sejam adultos ou crianças, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes as tentativas de interação por parte do outro;
- Aparentemente demonstram não ter interesse em se relacionar com outras pessoas.

Ao que tange ao comportamento, estes podem ser inflexíveis, segundo Uiliane (2016) ocasionando em alguns casos dificuldades no ambiente em que o indivíduo com TEA está inserido.

2.2.2 Grau moderado: nível 2

Neste grau de gravidade do TEA, os indivíduos necessitam de apoio substancial, ou seja, o déficit na comunicação é mais visível seja na parte verbal ou não verbal (UILIANE, 2016), conforme visto a seguir:

Comunicação Social

- A criança apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não-verbais;
- Percebe-se acentuado prejuízo social devido pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas;
- Quando o outro inicia o diálogo as respostas, geralmente, mostram-se reduzidas ou atípicas.

Comportamentos repetitivos e restritos

- Apresenta inflexibilidade comportamental e evita a mudança na rotina, pois tem dificuldade em lidar com ela;
- Essas características podem ser notadas por um parente ou amigo que raramente visita a casa da família;
- A criança se estressa com facilidade e tem dificuldade de modificar o foco e a atividade que realiza.

2.2.3 Grau severo: nível 3

O grau severo do TEA (nível 3), é aquele em que os indivíduos necessitam de muito apoio, pois os déficits foram severamente afetados. Segundo Uiliane (2016):

Comunicação social

- Há severos prejuízos na comunicação verbal e não-verbal;
- Apresenta grande limitação em iniciar uma interação com novas pessoas e quase nenhuma resposta as tentativas dos outros.

Comportamentos repetitivos e restritos

- Há presença de inflexibilidade no comportamento;
- Extrema dificuldade em lidar com mudanças na rotina e apresentam comportamentos restritos/repetitivos que interferem diretamente em vários contextos;
- Alto nível de estresse e resistência para mudar de foco ou atividade.

Independentemente do nível de gravidade que o indivíduo com TEA está, faz-se necessário que todos recebam o apoio devido e específico para uma melhor qualidade de vida e incluídos em todas as esferas, tanto educacionais como sociais, tendo em vista que a inclusão é um direito de todos, como será tratado no capítulo seguinte.

3 O MOVIMENTO DA INCLUSÃO

O paradigma da inclusão que atualmente tem tido grande destaque não só no meio social, mas principalmente no meio educacional, é resultado de diversos movimentos das pessoas com deficiência para terem garantido o direito de acesso à escolarização e a igualdade de oportunidades. Muito embora a preocupação em oferecer atendimento às pessoas com deficiência não seja tão recente.

Nesse sentido, Campos e Martins (2008, p. 23) afirmaram que

no decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades.

A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído aqueles que possuem deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular (ROGALSKY, 2010). Logo, percebe-se que os avanços que concebem a inclusão não estão atrelados diretamente aos avanços que concebem a escola, são processos que acontecem em tempos diferentes, mas historicamente, ainda mais lenta avança a educação de pessoas com TEA.

Ao longo do tempo, a educação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil passou por muitas transformações tanto históricas como políticas, tendo muitos objetivos alcançados, embora o preconceito e a discriminação tenham estado presente em diversos momentos para essas pessoas. Inicialmente a educação especial era definida apenas como uma assistência dada às pessoas com necessidades especiais, voltada para aspectos de cuidados e da vida diária, sem ter um cunho pedagógico. Para muitos o processo educativo era considerado impossível.

A partir do ano de 1957, começaram a surgir ações voltadas para o atendimento educacional com a criação de campanhas. Essas campanhas eram destinadas a atender cada uma das deficiências, especificamente. No início dos anos 1960, a educação especial foi instituída e passou a ser chamada de “educação dos excepcionais”, embora o termo “excepcionais”, tenha sido utilizado inicialmente por Helena Antipoff em 1940.

Por volta da década de 1970, ocorreu a criação de um órgão central dentro do Ministério da Educação e Cultura. Esse órgão seria o responsável pelo atendimento aos excepcionais no Brasil: o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Tinha como finalidade gerenciar a Educação Especial no Brasil e promover a expansão da melhoria no atendimento das pessoas com deficiência. A criação do CENESP foi ainda a responsável pela extinção das Campanhas Nacionais (MAZZOTTA, 1999).

Nas palavras de Corrêa (2004, p.48),

a educação especial, após 1950, foi marcada por inúmeras estruturas administrativas. Se, em um primeiro momento, o serviço responsável pela Educação Especial era uma coordenação, logo a seguir passa a ser um centro e depois um departamento, até se tornar uma secretaria.

A história da Educação Especial é dividida pelos pesquisadores brasileiros, em quatro momentos principais: Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, como será discutida a seguir.

3.1 Paradigma da exclusão

O caminho traçado pela Educação Especial passou por diversos paradigmas ao longo da sua história. Dentre todos, o primeiro foi o paradigma da exclusão, que perdurou por muitos anos, desde a antiguidade até o século 19 (FERNANDES, 2018). Na antiguidade, os povos da época tinham a permissão de sacrificar seus filhos, caso nascesse com algum tipo de deficiência.

Em contrapartida, houve também aqueles que se preocuparam em proteger as pessoas com deficiência, naquela época, devido a influência de Aristóteles.

Para Fonseca (2000, p. 482),

Na antiguidade remota e, entre os povos primitivos, o tratamento destinado as pessoas com deficiência assumiu dois aspectos básicos: alguns os exterminavam por considera-los grave empecilho à sobrevivência do grupo e, outros, os protegiam e sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilavam na guerra.

Percebe-se que neste paradigma da história da educação, as pessoas com deficiência podiam ser sacrificadas pelos seus genitores, mas mesmo naquela época, já houve a preocupação em manter a vida dos mesmos, embora houvesse o interesse em com a proteção das pessoas com deficiência obter a simpatia dos deuses, como afirmou Fonseca (2000). Ainda dentro desse paradigma, surgiu a ideia do isolamento

para as pessoas com deficiência, na qual ocorreu a criação de locais que fossem específicos para eles ficarem (FERNANDES, 2018), posteriormente estes locais viriam a se tornar instituições, como será visto no paradigma a seguir.

3.2 Paradigma da segregação

Neste paradigma, a ideia principal era a de prestar assistência as pessoas com deficiência, dando-lhes auxílio, mesmo que precário (FERNANDES, 2018). As instituições que recebiam as pessoas com deficiência estavam localizadas em lugares distantes da cidade, a fim de que os mesmos estivessem sem comunicação com as demais pessoas sem deficiência, além de estarem privados de liberdade (SILVA, 2008).

Este paradigma visava retirar as pessoas com deficiência do convívio com as demais pessoas, para segrega-las em instituições, elas eram notadas deixando de lado o paradigma anterior, mas a segregação fazia com que elas fossem afastadas do convívio social.

3.3 Período de integração: década de 80

Dando continuidade a história da Educação Especial, o terceiro momento histórico foi caracterizado pela integração. Esse processo de integração foi por muito tempo um norte para a educação especial, pois tinha como objetivo integrar o aluno à escola, porém não estava totalmente extinto o paradigma anterior. O atendimento clínico ainda era um serviço muito utilizado.

Para Glat (1991), a integração era um processo espontâneo e subjetivo que acabava por envolver direta e pessoalmente o relacionamento entre os seres humanos. Enquanto que Rodrigues (2006) afirmou que a integração pressupunha uma participação “protegida”, com uma estrutura de valores próprios a partir dos quais o aluno ‘integrado’ que precisa-se adaptar. Sendo assim, as pessoas com deficiências poderiam participar de atividades tanto educacionais quanto sociais, como todas as outras pessoas sem deficiência.

O principal princípio do Processo de Integração era a Normalização. Esse princípio tinha como referência as condições do meio em que as pessoas com

deficiência viviam, ressaltando que elas deveriam ser similares as outras pessoas que não tinham deficiência.

Para Mantoan (1998, p. 120),

[...] a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade.

Com a chegada desse paradigma, algumas indagações foram aparecendo no que dizia respeito ao modelo de Educação Especial existente na época. Caminhos foram sendo traçados para que os/as alunos/as com deficiência pudessem ser inseridos na sala de aula regular, como preconiza o artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Este artigo da Constituição foi responsável por consagrar o direito ao atendimento educacional, para todas as pessoas com deficiência, inclusive as com TEA. Porém ainda assim foi observado que mesmo alguns alunos/as com deficiências estando integrados às salas de aulas comuns, eles permaneciam isolados. Ou seja, foram integrados ao sistema educacional, mas não foram incluídos.

Para Mantoan (1998), a integração escolar era um meio de inserção, ao qual o aluno era responsável por sua própria adaptação ao sistema educacional, sendo em classes especiais, comuns ou até mesmo em instituições especializadas. Neste caso o sistema não teria que mudar, mas sim aqueles que queriam fazer parte dele.

No início dos anos 90, decorrente da insatisfação demonstrada por grande parte dos interessados, houve a necessidade de ir mais além do que era o Processo de Integração. A partir da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), surge o Paradigma da Educação Inclusiva que é definido como um processo que amplia a participação de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais nos estabelecimentos de ensino regular promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento.

Neste paradigma, a escola deve estar preparada para elaborar um Projeto Político Pedagógico, o currículo e diversas atividades que englobem toda a diversidade encontrada no espaço escolar inclusive os estudantes com deficiência. Para Zimmermann e Strieder (2010) o movimento da educação inclusiva faz com que ocorram mudanças na perspectiva educacional, abrindo horizontes para que se desenvolvam sociedades inclusivas.

Com a Constituição de 88, mais precisamente no artigo 208, foi possível observar a consagração dos direitos às pessoas com deficiência e consequentemente as pessoas com TEA, de frequentar a escola regular, sendo esse direito ratificado pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989. Estes documentos foram responsáveis por abrir uma nova visão sobre as diferenças, culminando em uma nova era de inclusão para todas as pessoas, inclusive as com TEA.

3.4 Paradigma da inclusão: da declaração de Salamanca aos dias atuais

A ideia da Inclusão surgiu inicialmente na década de 90, com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, que foi publicada pela Unesco, em Jomtien, na Tailândia. Essa Declaração dispunha de dez artigos, os quais traziam definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagens, além de ter como objetivo principal estabelecer compromissos mundiais que garantissem conhecimentos básicos necessários a uma vida digna para todas as pessoas, e ainda ressaltando que a educação básica é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, independente de raça, gênero, idade, situação social, crença ou religião (UNESCO, 1990).

Para Libâneo (2013, p. 45),

a adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

No que se refere à Educação Especial, mais especificamente o artigo 3 da Declaração Mundial de Educação Para todos, atenta para o fato de que as pessoas com deficiência precisam de uma atenção especial, tomando as medidas necessárias que garantam a igualdade de acesso dessas pessoas ao sistema educacional.

Posteriormente em 1994, houve a promulgação da declaração que de fato consolidou o paradigma da inclusão, a Declaração de Salamanca. Essa declaração foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais na Espanha, e contou com a participação de representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, tendo como objetivo principal orientar os governos, dando maior prioridade e elaborando informações que pudessem guiar as suas ações voltadas para as políticas e as práticas da Educação Especial, tendo em vista a

inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Inicialmente a Declaração de Salamanca reafirma, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que a Educação é um direito de todas as pessoas independente das diferenças e que segundo as Normas das Nações Unidas, os Estados devem assegurar que as pessoas com deficiência devem fazer parte do sistema regular de ensino. Ainda nesta declaração, houve a inovação do termo de Necessidades Educativas Especiais, segundo Menezes (2001),

a Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de “necessidades educacionais especiais” passou a incluir, além de crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares [...].

A Declaração de Salamanca foi muito importante no que se refere à inclusão e na ideia de aceitação das diferenças, inclusive das crianças com TEA. Ela requeria uma educação para todas as pessoas, sem nenhuma distinção, e com foco principal naqueles com necessidades especiais. Ainda neste documento, foi destacado o papel da escola diante do atendimento educacional visando à inclusão.

Nesta perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994, p. 9) assegura que

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

A Declaração de Salamanca deixa claro também que o ensino deve se adequar as necessidades das crianças e não as crianças se moldarem ao ensino que lhes é oferecido, usando o termo “pedagogia saudável” para se referir a este modo de ensino, que beneficia a todos. Posterior a Declaração de Salamanca, tivemos a LDB que trouxe outras consolidações referentes à Educação Especial, consequentemente ao TEA no que se refere à inclusão, como veremos a seguir.

3.5 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, ratificou o direito público e subjetivo à educação, em seu artigo 5º, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 1996). Neste artigo a LDBEN deixa claro que o acesso à educação não poderia ser negado a nenhum cidadão brasileiro, inclusive as pessoas com deficiência.

Com o capítulo V, destinado inteiramente à Educação Especial, o artigo 58 afirma que

entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 39-40)

A LDBEN ainda teve grande importância para a Educação Especial ao consolidá-la como Modalidade Educativa, garantindo assim o acesso aos recursos da educação especial a todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. No artigo 59 a Lei legitima que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- a) currículos, métodos, técnicas, e recursos educativos e organização específicos;
- b) flexibilidade para a conclusão da etapa escolar aos superdotados e terminalidade específica;
- c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- d) educação especial para o trabalho;
- e) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais. (BRASIL, 1996, p.40).

A LDBEN marcou um novo tempo em relação à história da educação especial no Brasil, e todas essas mudanças foram fruto da luta das próprias pessoas com deficiência quanto à garantia dos seus direitos. Porém apesar de todos os avanços, muitos obstáculos ainda precisavam ser superados em prol de uma educação de

qualidade para este grupo social, e dentre as principais barreiras estão o currículo, a formação dos professores, acessibilidade, a postura da escola, etc.

Nas palavras de Glat e Blanco (2007, p. 12),

[...] para que a proposta inclusiva aconteça, parece-nos necessária sua articulação estreita com a Educação Especial e todas as demais áreas da Educação. Essa “interdisciplinariedade” pode ser a “chave” para a efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos os alunos independentemente de suas peculiaridades.

Para que de fato aconteça uma inclusão escolar de qualidade faz-se necessário que todos se unam com o mesmo propósito, que os/as professores/as acreditem nos potenciais dos seus alunos/as, com aplicação de metodologias que favoreçam à sua aprendizagem, assim como a Declaração de Salamanca trata em um de seus princípios. Mas para que o direito das pessoas com TEA fosse garantido, foi preciso à promulgação de uma lei mais específica como será tratado no tópico seguinte.

3.6 Lei Berenice Piana

A legislação mais específica para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, é a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, pois a mesma foi a co-autora da lei. Berenice é mãe de uma criança com TEA, sendo este um dos motivos de sua militância pela causa. Ela ainda idealizou a primeira clínica Escola do Autista do Brasil, no estado do Rio de Janeiro.

Esta Lei foi a responsável por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo algumas diretrizes e também alterando o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Até meados dos anos 2000, os indivíduos com TEA eram considerados pessoas “inexistentes”.

A Lei 12.764/2012 é composta por sete artigos, sendo o sexto vetado. Ela aborda detalhadamente as “características” que definem o indivíduo como portador da síndrome autística, além de estabelecer que o TEA seja considerado uma deficiência. Quanto aos direitos à educação das pessoas com autismo, ficou instituído que

em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos. (BRASIL, 2012).

O direito ao acompanhante especializado para os indivíduos com TEA é garantido nesta lei, quando comprovada a sua necessidade. A legislação trouxe para estes indivíduos os mesmos direitos que as pessoas com outras deficiências já possuíam, com isso eles passaram a ter acesso a serviços de saúde que garantem um diagnóstico precoce e com um atendimento profissional adequado, medicação (em alguns casos) e tratamento, além de como dito anteriormente o direito a educação adequada e inclusiva na escola regular. Ainda assim fez-se necessário a promulgação de uma Lei que de fato garantisse o direito à inclusão das pessoas com deficiência e consecutivamente as pessoas com TEA, já que com a Lei Berenice Piana tiveram este reconhecimento.

3.7 Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência

A LBI como é conhecida, é de extrema importância para as pessoas com deficiência. A Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, foi fundamentada com o intuito de assegurar e promover a igualdade e o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, além de fundamentar e dá um suporte às ações que visam a inclusão. Tem como base a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional no ano de 2008, (BRASIL, 2015).

A LBI é uma lei bastante extensa, composta por dois livros que dispõem de alguns capítulos e cento e vinte e sete artigos (com alguns vetos), que tratam desde os direitos à acessibilidade até o direito à participação na vida pública e política.

Logo no artigo 2º, a lei define que:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Para que seja considerada pessoa com deficiência, a mesma passará por uma avaliação realizada por vários profissionais, atendendo aos critérios estabelecidos pelo Poder Executivo.

No artigo 8º, a lei garante que:

é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, [...] (BRASIL, 2015).

O capítulo IV é destinado a garantia do direito das pessoas com deficiência à educação. O art. 28 da Lei, afirma que é de responsabilidade do Poder Público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar tudo aquilo que for direcionado as práticas inclusivas. Dentre elas, no artigo são descritas as práticas a seguir:

[...] II- aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III- projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender as características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VI- pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

IX- adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses dos estudantes com deficiência. (BRASIL, 13.146/2015).

Com essa lei pode-se ver alguns avanços, em especial no que se refere aos estudos voltados para o aperfeiçoamento de métodos e técnicas pedagógicas visando a inclusão dos estudantes com deficiência. Mas ao mesmo tempo é importante parar para refletir se isto realmente ocorre por parte do Poder Público, visto que estes são os responsáveis como dito no art. 8º. É muito importante ter esta Lei para que pelo menos no “papel” tenhamos o conhecimento e a certeza de todas as pessoas com deficiência ou não devem ter seus direitos iguais, mas para vivenciar de fato a inclusão ela deve sair do “papel” para o dia a dia, não só no âmbito educacional, mas em todas as atividades sociais.

A LBI é muito clara ao afirmar que não é só o acesso das pessoas com deficiência que deve ser aperfeiçoado, mas também a sua permanência nas instituições de ensino. Não basta pensar só em disponibilizar meios que facilitem que eles cheguem à escola, mas é importante que essa escola tenha um currículo flexível,

recursos apropriados, profissionais capacitados e o principal, que seja efetiva a participação dos/as alunos/as com deficiências em todas as atividades propostas.

Tanto a Lei Berenice Piana (2012) como a LBI (2015), manifestam uma preocupação com políticas que são voltadas para as pessoas com deficiência, com ênfase nas pessoas com autismo, trazendo o seu reconhecimento e a garantia de seus direitos não só à saúde e educação, mas também à uma vida digna como qualquer ser humano.

Em relação ao direito de ter um mediador em sala de aula, ele será dado de acordo com a necessidade da criança, o sujeito alvo da nossa pesquisa é um aluno que passa por essas dificuldades e que iremos analisar como é esse processo de inclusão na prática pedagógica da escola regular. Apesar dessas leis garantirem diversos direitos e proporcionarem grandes avanços na educação das pessoas com deficiência e dos estudantes com TEA, que é o foco deste trabalho, veremos que os desafios ainda continuam e que as práticas pedagógicas nem sempre tem sido tão eficaz, como as leis preconizam. No capítulo seguinte será possível conhecer o percurso metodológico para a obtenção dos dados da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação tem como objetivo analisar a visão das professoras da sala de aula regular e do AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino, se configurando como uma pesquisa qualitativa. Esta é definida por ser um meio que tem como foco os discursos dos sujeitos da pesquisa, buscando analisar e atribuir significações aos discursos e aos fenômenos. Nessa abordagem, o pesquisador não tem a intenção de análises quantitativas, mas de, através de aspectos subjetivos, analisar a constituição de determinados fatos.

No âmbito dessa discussão, Prodanov e Freitas (2013, p. 70) afirmaram que a pesquisa qualitativa

considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Ademais, esse estudo além de possuir natureza qualitativa também se configura como uma pesquisa de campo, caracterizada pela coleta de dados junto às pessoas investigadas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (FONSECA 2002). Em outros termos, trata-se do momento em que o pesquisador extrai os dados e as informações correspondentes a explicação do fenômeno investigado. Tal pesquisa permite que o investigador colete dados empíricos, ligados diretamente às pessoas, aos fenômenos e as relações humanas. É no âmbito das relações humanas, mais especificamente aquelas ligadas a inclusão em contexto escolar, que se insere esta investigação a qual irá analisar a inclusão de um aluno com TEA na escola.

A partir desses pressupostos, foram analisadas as entrevistas e os registros de observação produzidos no transcurso das sete visitas ao *lócus* da pesquisa. Através da análise qualitativa desses registros, buscou-se compreender o fenômeno da inclusão/exclusão de uma criança com TEA em uma instituição de ensino da rede pública de João Pessoa, na Paraíba. A análise, além de permitir averiguar as razões

pelas quais se explicam tais posturas de inclusão e exclusão, possibilitou que fosse atribuído significado às observações, aos registros e a literatura, fazendo-nos entender o complexo fenômeno da inclusão escolar que atravessa as relações interpessoais de estudantes e professores dentro e fora da escola.

4.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no âmbito de uma instituição de ensino pública, localizada na cidade de João Pessoa, na Paraíba, entre os meses de Junho e Julho do ano de 2019. A instituição atende estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, no último, funciona a Educação de Jovens e Adultos.

Na sala de recursos multifuncionais, os estudantes são acompanhados por duas especialistas, ambas funcionárias efetivas da instituição. A sala, dispõe-se de materiais diversos e mobília comum a toda escola. Os estudantes são atendidos individualmente e/ou em grupos, a depender da demanda. O trato com as crianças e adolescentes é marcado profundamente pela atenção e feição dos estudantes pela professora, que com paciência e excelente manejo administra as mais difíceis situações, como a recusa de adentrar a sala, realizar as atividades, se comunicar, entre tantas outras tão comuns aos estudantes com deficiências.

Quanto ao universo da pesquisa, a escola possui 724 estudantes regularmente matriculados, entre eles, 62 possuem laudos, portanto dispõem do Atendimento Educacional Especializado – AEE. As deficiências desses estudantes concentram-se, conforme os laudos, em deficiência intelectual, auditiva, física e visual. Além dessas, a sala de AEE recebe estudantes com Transtornos do Espectro Autista, Síndrome de Down, Síndrome do Cromossomo X Frágil, Transtornos Mentais, Déficit de Atenção, Hiperatividade e Paralisia Cerebral.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram as professoras da sala de aula regular e do AEE, além do aluno com TEA. A seguir os sujeitos serão apresentados e caracterizados.

Quadro 01 - Caracterização das Professoras

Nome	Idade	Função	Formação	Tempo de Experiência
Rosa	37 anos	Professora da sala de aula regular	Graduação em Pedagogia	5 anos
Margarida	30 anos	Professora da sala do AEE	Graduação em Pedagogia e Mestrado	6 anos

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Na caracterização das professoras, é utilizado nome fictícios para identificá-las, com vistas a manter o anonimato descrito nos termos utilizados para elaboração da pesquisa. Foi possível perceber que ambas têm formação em pedagogia e menos de 10 anos de experiência na área. Vale destacar ainda que a professora do AEE, além da graduação, também tem mestrado.

O outro sujeito da pesquisa é Luiz (nome fictício utilizado para o aluno). Luiz tem 11 anos, está matriculado no 5º ano do ensino fundamental, no turno da manhã, e tem laudo com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Está nesta escola desde os seus 8 anos. Luiz não frequenta terapias, nem participa de outros atendimentos fora da escola, ou seja, o único atendimento que realiza é o da Sala de Recursos Multifuncionais da escola. Em relação a sua família, ela é bastante participativa e inclui Luiz em todas as atividades sociais as quais participa.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada, esse tipo de entrevista “está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista” (MANZINI, 1991, p. 103) Para sua operacionalização, foi utilizado um roteiro previamente elaborado e gravador para registro das mensagens oralizadas pelos sujeitos e posterior transcrição.

Foram elaborados 2 roteiros de entrevista, um para cada professora. Cada roteiro tinha 12 questões, das quais 7 eram da mesma natureza e 5 específicas de cada função exercida na escola campo.

As perguntas tinham como foco principal saber sobre as práticas pedagógicas utilizadas com Luiz, como era realizado os seus atendimentos no AEE e a sua interação em sala de aula.

Além da entrevista, optou-se pela observação das posturas e condutas no âmbito das relações estabelecidas dentro da instituição. Para o documento “Observação e Registro”, disponibilizado pelo Ministério da Educação – MEC, no ano de 2006 (p. 4), “a observação não é um fato facilmente realizável. É também uma das formas mais tradicionais para se chegar ao conhecimento”. É através da observação que tornamos possível a averiguação dos transcritos da entrevista com a realidade cotidiana da instituição.

Por outro lado, “o registro permite uma diversidade de funções e está a serviço de diferentes propósitos: comunicar, documentar, refletir, organizar, rever, aprofundar e historicizar” (BRASIL, 2006, p. 17). Por meio do registro tornou-se possível a análise e cruzamento dos dados empíricos, independente dos instrumentos de coleta, razão pela qual decidimos incorporar a observação e registro como instrumentos pertinentes a realização da pesquisa. Portanto, trata-se de recursos capazes de tornar mais veríssimos os resultados da investigação.

4.5 Considerações éticas da pesquisa

Ressalto que nesta pesquisa foi garantido o anonimato da instituição e dos participantes, conferindo-lhes sigilo absoluto. A instituição foi informada quanto à coleta de dados e recebeu uma cópia dos estudos realizados. As professoras participantes da entrevista, assinaram um documento previamente elaborado constando de autorização, que assegura o sigilo das informações que foram coletadas e o esclarecimento acerca da realização da pesquisa. Dessa maneira, a pesquisa só pode ser realizada após assinatura do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possui natureza qualitativa e tem o objetivo de analisar a visão das professoras da sala de aula regular e da sala de AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino. Será

apresentado aqui a vida escolar de Luiz: uma criança de 11 anos, matriculado no 5 ano de uma escola municipal da cidade de João Pessoa.

A fim de ter a obtenção dos dados da pesquisa foram realizadas observações na sala de aula, junto ao estudante com TEA e foi aplicado um roteiro de entrevista com a professora da sala de aula regular (Professora Rosa) e a professora do Atendimento Educacional Especializado (Professora Margarida). O roteiro de entrevista da pesquisa continha 12 questionamentos, os quais 7 eram da mesma natureza e 5 específicos das funções que cada uma das profissionais exerce na escola. A partir da análise dos dados, foi possível elencar quatro categorias de análise, quais sejam:

1. Formação Pedagógica e Tempo de Experiência
2. Visão sobre o paradigma da inclusão
3. Práticas pedagógicas da escola e desenvolvidas com o aluno com TEA
4. Avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

A seguir, apresentarei e discutirei com base no referencial teórico adotado, cada uma dessas categorias.

5.1 Formação Pedagógica e Tempo de experiência

No atual cenário da educação brasileira, a inclusão como vem sendo discutido neste trabalho, tem ganhado grande repercussão devido ao novo paradigma que traz em seus objetivos e os desafios enfrentados para a sua implantação. Como personagem principal envolvido neste novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem está o professor e a sua formação para trabalhar com o público alvo da educação especial. Ao estabelecer o que as instituições de ensino devem garantir aos estudantes com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) salienta diretrizes referentes a formação docente, instituindo que professores devem possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (LDB, art. 59).

Entende-se então que para aqueles professores que lidam diretamente com os alunos com deficiência, é necessário que tenham uma especialização adequada com vistas a desenvolver as práticas educacionais necessárias para estes estudantes.

Nesta pesquisa, as duas professoras participantes, afirmam ter formação em pedagogia e tempo de experiência no âmbito educacional: a professora Rosa possui 5 anos de experiência e Especialização em Orientação e Supervisão Escolar; a professora Margarida trabalha há seis anos na área educacional, além de ter Mestrado e Especialização em AEE. Esta realidade aponta que, muitas vezes, o tempo de formação e experiência em sala de aula não assegura que as práticas favoreçam um bom processo de ensino aprendizagem para alunos/as com TEA e outras deficiências. Isto ocorre pois a inclusão é um paradigma relativamente novo e muitas formações não preparam o/a professor/a para lidar com a deficiência no seu cotidiano.

Vieira e Martins (2013, p.226) afirmaram que

a criatividade dos educadores ganha uma importância singular, pois é um elemento fundamental para a organização do trabalho pedagógico em nível institucional, como também para as práticas que se desenvolvem nas salas de aula.

Vieira e Martins traz a importante reflexão de que o professor precisa ir além do ensinar, é necessário ter disposição para criar e elaborar atividades que favorecem a aprendizagem de seus alunos, e como no caso desta pesquisa, os estudantes com TEA.

Além da formação inicial, a formação continuada dos professores é um caminho para que o mesmo possa aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho com vistas a garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira significativa para os indivíduos que nele estão envolvidos. Neste estudo, quando indagadas sobre a formação continuada, a professora Rosa afirmou que está atualmente participando de três formações, mas não especificou quais seriam. Enquanto que a professora Margarida disse ter formação continuada em: Letramento para Pessoas com Deficiência; AEE para TEA; AEE para Surdos; AEE para Deficientes Visuais; Educação Especial.

De acordo com Delors (2003, p.160) “A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial...”, o autor chama a atenção para a importância dessa formação, e Freire (1996) ainda destacou que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Sabemos que os/as professores/as não são detentores do conhecimento e que apenas uma formação inicial não será suficiente para que ele/ela atenda as demandas da sala de aula, e mais que isso é preciso que o professor reconheça esse déficit pensando sempre em estar apto para suprir tudo o que lhe é exigido. O PNE 2014-2024, traz em seu texto as metas 15 e 16 referentes a formação continuada dos professores e está disposto que além de ser um direito dos professores/as da educação básica o acesso a formação, ainda surge como uma exigência para o exercício profissional.

Em Nota Técnica ao PNE, o MEC afirmou que

para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada. (PNE 2014, p.51)

Dessa forma, a formação continuada é um direito e ao mesmo tempo um dever estipulado por lei que deve ser oferecido a todos os professores atuantes da educação básica. Ao mesmo tempo, esse direito deve contribuir para que os profissionais tenham uma visão ampla sobre a inclusão e as diferenças presentes no chão da escola, como será discutido a seguir.

5.2 Visão sobre o paradigma da inclusão

O paradigma da inclusão é resultado de vários movimentos realizados pelas pessoas com deficiência para terem o direito a escolarização e oportunidades iguais como qualquer outro cidadão. Foi na década de 90, a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que a inclusão foi sendo consolidada ao ser estipulado que a Educação é um direito de todos independente de suas diferenças e singularidades, destacando sobre o princípio inclusivo conceituado na Declaração de Salamanca como “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p.11)

Mesmo tendo como base de fundamentação a Declaração de Salamanca, a inclusão ainda encontra diversas barreiras para a sua implementação, seja nas

escolas públicas ou privadas, e também no que se refere a inclusão de alunos/as com autismo, pois esses possuem particularidades no processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, ao serem indagadas sobre a visão que tinham sobre a inclusão de estudantes com deficiências nas escolas regulares, a professora Rosa afirmou que para ela essa é uma questão bem complicada e a professora Margarida ratifica esse pensamento ao mencionar que de acordo com a sua visão, a inclusão de fato não acontece por diversos motivos. Ao discorrerem sobre o princípio inclusivo consagrado nas escolas desde a Declaração de Salamanca (1994), a professora Rosa aponta para a importância da presença de um profissional mediador na sala de aula quando diz:

[...] acredito que quando se tem criança com necessidades especiais numa sala de aula é preciso se ter um monitor, não só um cuidador, mas um monitor para auxiliar o professor nas atividades porque o cuidador é apenas para levar a criança para beber água, levar a criança para ir ao banheiro, só para as necessidades físicas da criança. Então teria que ter uma pessoa... um pedagogo, uma pessoa com uma formação adequada para auxiliar o professor.

A fala da professora acima reflete a visão crítica que possui sobre a figura do cuidador em sala de aula, uma vez que a presença desse profissional é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), porém a lei não especifica sobre o direito ao mediador pedagógico.

Como é previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), o estudante com deficiência tem direito a um cuidador na escola. Com relação ao aluno com TEA, Luiz, sujeito da pesquisa, durante as observações realizadas ele estava sem a presença desse cuidador, pois a cuidadora responsável havia pedido desligamento da instituição por questões pessoais, sendo assim não foi possível observar como se dava a sua atuação na sala de aula, além disso Luiz também não possui um mediador para lhe acompanhar, portanto durante o tempo em que estava sem cuidador, apenas a professora da sala estava responsável para realizar a “mediação”.

Mousinho e colaboradores (2010, p. 94) definiram que

o mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o

intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação.

A presença de um mediador na sala de aula junto ao estudante com deficiência é um meio facilitador da aprendizagem, porém infelizmente na escola campo da pesquisa este profissional não está presente. Sobre o cuidador a professora Margarida ressalta para a importância da formação deste, que está presente na sala de aula, garantido por lei, junto ao aluno com TEA, como no caso dessa pesquisa. Ela afirma que

[...] a gente vê que tem cuidadores que tem uma formação, que tem interesse em estar naquela área atuando e contribuindo para o processo pedagógico do aluno, mas em contrapartida a gente tem a contratação de funcionários que não tem nenhum vínculo com o cenário da educação, nunca participaram de uma formação que fale das especificidades da educação especial e desse público alvo [...] não sabem de fato como lidar com a situação, como mediar o processo pedagógico, como fazer com que o menino participe das atividades, pra que essa inclusão de fato aconteça.

A professora Margarida alarga a discussão sobre esse profissional, afirmando que não é só a formação do cuidador, que dificulta a inclusão, mas a formação dos próprios professores que estão na sala de aula, como explicitado na fala a seguir:

[...] eu vejo que a formação (dos professores) é muito defasada em relação ao aluno público alvo da educação especial. Tanto para os que atuam na primeira fase do fundamental, que são os pedagogos [...] quanto para o fundamental 2, que são os professores de disciplinas, que quando a gente vai ver a grade curricular dos cursos, tem uma disciplina, às vezes, que fala de uma maneira geral sobre o público alvo, mas não é nada que se aprofunde [...].

Na visão das professoras, foi possível perceber que a formação do cuidador que está em sala de aula com o aluno/a com deficiência precisa ser repensada, pois a maioria dos que estão acompanhando estes alunos não têm ligação nenhuma com a área educacional e consequentemente com a educação especial, além do município não ofertar nenhuma formação para esses cuidadores.

Por outro lado, não só a formação do cuidador foi destacada nas falas, como a própria formação dos professores da sala de aula regular é uma questão a ser observada, como afirmou Bueno (1999, p.58) “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Em contrapartida, Siems (2010) destacou

que a falta de capacitação no Brasil se dá porque a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente, e que é necessário mais investimento nos processos de formação para reconstruir as práticas educacionais.

Além da falta de formação do cuidador, outro fator que dificulta ainda mais a inclusão dos estudantes com deficiência na escola é a necessidade de utilizar o ônibus escolar acessível. No caso dessa pesquisa, pude apurar que o ônibus funciona e realiza o transporte dos/as alunos/as, porém os horários de chegada e saída acabam fazendo com que os/as alunos/as percam algumas aulas.

Segundo o FNDE (BRASIL, 2012),

o Ônibus Urbano Escolar Acessível apresenta-se como uma oportunidade para municípios, estados e o Distrito Federal de iniciar ou ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida nas classes comuns das escolas públicas de ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar, garantindo a transversalidade da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

No caso da escola campo da pesquisa, os horários em que o ônibus faz o transporte não está colaborando com a inclusão dos alunos com deficiências, conforme citado pela professora do AEE. Porém Luiz não faz uso deste transporte, sua mãe vai deixa-lo e busca-lo na escola todos os dias.

5.3 Práticas pedagógicas da escola e desenvolvidas com o aluno com TEA

Ao serem questionadas se existiam práticas pedagógicas inclusivas na escola, a professora Rosa foi enfática ao dizer que sim, existem práticas inclusivas, embora com algumas falhas. Segue seu relato:

*das escolas que eu já passei, eu acredito que essa é uma das mais, diria assim, mais referenciadas no município. Porém ainda com esse déficit que eu já falei, né. Porque não é uma questão da escola, a escola faz todo o possível né, ... tem a sala de AEE, de recursos, tem meninas preparadas lá para se trabalhar com essas crianças, só que aí nesse momento **que as crianças vão para a sala de AEE elas são excluídas da sala de aula e isso atrapalha no aprendizado dela [...]. Esse auxílio deveria ser no horário oposto, ou em um horário vago. Mas a escola faz o que lhe é permitido, né.***

O Atendimento Educacional Especializado é um meio utilizado para complementar ou suplementar a formação dos estudantes que são o público alvo da

educação especial, desenvolvendo habilidades e promovendo a autonomia dos mesmos, seja no espaço escolar ou familiar/social. Para Garcia (2008), esses atendimentos feitos pelo AEE demonstram uma ideia de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos não típicos.

No que se refere as atividades que são desenvolvidas no AEE,

o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

O funcionamento do AEE, de acordo com a Resolução 4/2009 art. 5, deve ser realizado

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Conforme a Resolução dispõe, o atendimento do AEE deve ocorrer no contra turno ao que o aluno está matriculado. Mas infelizmente não é o que acontece na escola campo desta pesquisa. Ao questionar sobre o horário e em quais aulas era realizado o atendimento de Luiz, a professora Margarida relatou que os atendimentos acontecem no próprio turno que o aluno estuda na sala de aula regular, cujos motivos são

a família não traz, mora distante, depende do ônibus acessível que não funciona no contra turno, só no horário da sala regular, então por esses fatores, o AEE não funcionaria, pelo menos aqui. [...] eu tenho 3 alunos que eu atendo no contra turno, mas só esses de uma demanda de 60.

Diversos fatores acabam gerando problemas no funcionamento do AEE no turno oposto, como a família que não pode se deslocar para levar o aluno para o atendimento, a falta de compreensão e apoio por parte da família acaba por dificultar

o processo de ensino aprendizagem e consecutivamente o trabalho do professor no AEE (LIMA, 2016)

Nesta pesquisa, quando questionada se o aluno revia os assuntos dados em sala de aula, enquanto estava sendo atendido, a professora Margarida afirma que

“sinceramente isso não ocorre, [...] a gente meio que se configuraria como um reforço e a gente não trabalha nessa questão de fazer reforço”.

Bendinelli (2018) afirmou que mesmo que várias pesquisas hoje em dia comprovem a ocasionalidade de possibilidades e alternativas que ultrapassam o atendimento na sala de recursos multifuncionais, reforça a ideia de que o AEE não é um reforço escolar ou um atendimento substitutivo.

Embora a professora tenha esclarecido que não trabalha com o reforço das atividades que já foram dadas em sala de aula, ela afirmou que em algumas vezes, a atividade da sala regular é realizada na sala de recursos multifuncionais:

já aconteceu de eu descer para fazer com ele... porque eu sei que tipo assim na sala de aula não vai acontecer, mas eu sei que ele consegue [...] e eu sentava aqui, e era todo aquele jogo de convencimento, não era coisa que chegava aqui e ele sentava e fazia, mas era uma atividade que era para ele fazer em sala de aula, mas não dava, aí eu fazia.

Nesta última fala da professora foi possível perceber que a sua preocupação com a aprendizagem do aluno não está “presa” apenas ao trabalho que é desenvolvido nos atendimentos por ela realizado, mas também no que se refere ao que acontece na sala de aula regular. Quando questionada sobre qual seria a importância da sala do AEE para o aluno com TEA, a mesma afirma que

a importância do AEE, é quando o profissional ele é comprometido, quando ele entende que tem um papel importante ali dentro, porque se você diz que é só uma sala [...] de brinquedos [...] aqui não é só uma sala de brinquedos [...]. Eu preciso que eles estendam e vejam que os brinquedos que tem lá estão desenvolvendo habilidades que são extremamente úteis para o contexto da sala de aula, para o contexto pedagógico [...]. (Professora Margarida)

O comprometimento do profissional que está à frente do AEE é de suma importância, assim como todos os demais que lidam com os estudantes com deficiência, para que o trabalho executado tenha resultados positivos.

Com relação as práticas pedagógicas da escola, a professora Margarida relatou que muitos avanços já ocorreram desde que ela chegou na escola no ano de 2010, e que segundo ela, a gestão foi responsável por boa parte destes avanços:

“a gestão procurava pessoas para que viessem aqui nos planejamentos para fazer uma fala, uma orientação, para não ser só a gente ... tudo isso contribui bastante”.

Tais práticas inclusivas da escola podem ser percebidas, segundo a professora Margarida, pelo próprio interesse dos profissionais da escola, inclusive da Sala de Recursos Multifuncionais.

Sobre isso, a professora Margarida afirma que

se não existisse uma Sala de Recursos, se não existisse uma gestão que entendesse essa questão da inclusão, se não existisse profissionais que estivessem dispostos a lutar de fato, os professores também não iriam se interessar. Porque a gente começa a partir da cobrança, depois se torna algo prazeroso [...] existe sim práticas inclusivas com relação a essas adaptações, com relação a própria aproximação com o aluno que antes não existia, era como se o aluno fosse um ET [...] eles não tinham aquele vínculo [...].

Em suas falas, as professoras afirmaram que a escola possui práticas pedagógicas que são inclusivas, apesar do AEE funcionar no mesmo horário da aula, conforme citado pela professora da sala de aula regular, e isto atrapalhar, em seu ponto de vista no que se refere à inclusão. Por outro lado, a professora do AEE destacou a importância do comprometimento da gestão com o incentivo as práticas inclusivas.

Nas palavras de Granemann e Gricoli (2011, p.132),

a escola inclusiva é um processo em construção permanente. Cabe aos gestores que a conduzem uma vigilância constante no intuito de diminuir práticas rotineiras de segregação e de discriminação, oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e de participação para todos os indivíduos, independentemente de sua limitação ou dificuldade.

As autoras apontam a gestão democrática da escola, consagrada como um princípio norteador da educação brasileira, segundo o artigo 206 da Constituição Federal, como um aporte fundamental para a inclusão. No caso dos alunos/as com TEA, a relação da escola com a família, a qual é essencial para uma gestão democrática, é fundamental para o seu desenvolvimento escolar, uma vez que os pais poderão transmitir a escola informações importantes sobre seu filho e também contribuir com o seu processo de aprendizagem.

No que se refere especificamente as práticas pedagógicas que as professoras tanto da sala de aula regular, quanto do AEE desenvolvem com Luiz, a professora Rosa afirmou levar atividades diferenciadas para ele, porém afirmou que por muitas vezes ele se nega a realizá-las.

Sobre isso, a professora Rosa afirma:

*eu tento trazer atividades diferenciadas para ele [...] a dificuldade é que ele se rejeita a fazer, ele não faz. **Tem várias atividades xerografadas** e tá na pasta dele e ele não faz. Mas eu tento trazer atividades que chamem a atenção dele, que ele gosta muito de desenho, gosta muito de pintar, então eu peço sempre a ele que... dou a explicação do conteúdo, peço sempre a ele que faça um desenho pra mim, pra ver se ele compreendeu o que eu falei, então a minha forma de trabalhar com ele é essa.*

O fato de Luiz não fazer as atividades levadas pela professora pode estar relacionado com a questão de serem atividades repetitivas e não representarem algo novo para ele, ou seja, que desperte a sua criatividade, talvez seja necessário buscar outras metodologias que também sejam atrativas para o aluno.

Galve e Sebastian (2002, p. 163) apontam que

no caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, o professor precisa identificar e conhecer as suas competências e os recursos/estratégias de ensino que proporcionam a sua aprendizagem, de forma a superar ou compensar os comprometimentos e/ ou dificuldades existentes.

Mesmo Luiz não querendo fazer as atividades propostas, em uma das observações realizadas na sala de aula pude constatar que a sua prova é diferenciada, mais simplificada, e que realmente o aluno não tem muito interesse em realizar as atividades propostas na aula.

O plano de ensino individualizado (PEI) é uma ferramenta utilizada para auxiliar e garantir a acessibilidade dos alunos/as com deficiência na escola, orientando estes estudantes. O PEI está amparado na LBI (2015) e na LDB (1996) e está consagrado como um direito a todos os alunos/as que possuem alguma necessidade educativa especial.

De acordo com Poker e colaboradores (2013, p.21), o PEI é o

[...] documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. O PEI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a

primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção.

A professora Rosa ao ser questionada sobre o PEI do aluno com TEA afirmou o seguinte:

“Eu não fiz um plano separado pra ele, mas eu faço atividades diferentes, eu não faço as mesmas atividades. [...] por exemplo, se eu for fazer avaliação, a dele é mais simplificada”.

Dentro da sala de AEE a professora Margarida esclarece que se esforça para utilizar todos os recursos disponibilizados na sala de atendimento, com vistas a desenvolver as habilidades que o aluno necessita, como podemos ver a seguir:

[...] as vezes a gente sabe o que o aluno não tem ainda, não sabe fracionar, então a gente vai procurar fazer uma atividade que mesmo de maneira que ele não perceba, porque eu acho que isso é o grande achado [...] as vezes a gente precisa trazer um saco de bombons para a gente fracionar. [...] é nesse sentido que a gente vai trabalhar os conteúdos [...] essas habilidades pedagógicas mesmo, de coordenação motora, raciocínio lógico e linguagem, comunicação.

Na fala da professora Margarida, é perceptível a sua preocupação em realizar as atividades de uma maneira que seja prazerosa para o aluno que está sendo atendido, buscando meios que não deixem que ele perceba que naquele momento ela está desenvolvendo uma habilidade que até então o aluno não tinha. Em minhas visitas a escola durante a pesquisa, infelizmente não tive a oportunidade de acompanhar o atendimento de Luiz no AEE.

Ao ser indagada se seguia atividades específicas durante os atendimentos, ou se auxiliava nas atividades da sala de aula regular, ela foi enfática ao dizer que fazia as duas coisas, dependendo da necessidade do momento, embora na grande maioria das vezes eram feitas as atividades específicas do AEE:

“A gente monta dentro do plano inclusive, um plano de atividades que a gente vai ter que fazer durante determinado período de tempo e a gente tenta aplicar”.

A professora Margarida, quando questionada se Luiz possuía um PEI e de que maneira era elaborado e os profissionais que se envolviam na sua construção, ela relatou que o aluno tem o plano educacional individualizado e com a participação da

professora da sala de aula regular, e em alguns casos a participação da família também. A elaboração do plano é realizada da seguinte maneira:

[...] quando a gente não conhece o aluno... a gente atende o primeiro mês sem o plano, que a gente vai perceber o que ele já sabe, a gente vai promover, proporcionar toda essa avaliação diagnóstica. [...] Quando a gente termina esse período de avaliação a gente já tem anotado. A gente vai fazer isso, isso e isso, ele não alcançou isso. A gente faz essa avaliação diagnóstica identifica todas as habilidades, pelo menos a que a gente consegue perceber, as outras a gente só vai descobrir no processo.

É extremamente importante que todos os estudantes com deficiência tenham um plano de ensino individualizado, pois como afirma Munster e colaboradores (2014, p.48), o principal objetivo do PEI é propiciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”. Tannús-Valadão (2013, p.53) define este instrumento como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”.

5.4 Avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

A avaliação diferenciada/adaptada é um direito garantido por lei a todas as pessoas com deficiência, presente no artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão, visando que todos os estudantes público alvo sejam incluídos com “disponibilização de provas, atividades e trabalhos adaptadas a formato acessível para todos os estudantes [...] de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos” (SPONTE, 2017, p. 54). As professoras participantes desta pesquisa, ao serem questionadas sobre quais as avaliações faziam em relação ao processo de aprendizagem do Luiz, e se estavam satisfeitas com o desenvolvimento dele, responderam o seguinte:

ele tem uma excelente aprendizagem, ele observa. Eu vejo que ele está no mundo dele, mas ele está prestando atenção em tudo o que a gente fala. [...] Tenho muito orgulho dele. Eu acho que ele tem um futuro promissor assim, basta só ser trabalhado, do jeito especial dele, ter esse cuidado sempre e respeitar os limites dele. (Professora Rosa)

Oscilante, ele já tem apropriação da leitura, da escrita, consegue resolver problemas de matemática mas ele não tem identificação com essa atividade tradicional, com essa forma tradicional de propor as atividades [...] eu vejo que incomoda muito ele, e isso traz problemas para o processo de ensino aprendizagem com ele, mas se eu for olhar o aluno que a gente tinha no início e o aluno que a gente tem hoje, eu vejo como mesmo sendo oscilante, tem dias que ele desenvolve (Professora Margarida)

Para a professora Rosa, como exposto em sua fala, a aprendizagem do aluno com TEA é excelente, pois segundo ela, mesmo que em vários momentos ele parece não estar interessado, ela percebe que ele compreende o que está sendo realizado na sua aula, pelos os resultados alcançados por ele nas avaliações (provas). Isso porque a pessoa com autismo apresenta uma falta de disposição para compartilhar prazeres, interesses ou realizações com outras pessoas, bem como pode não apresentar reciprocidade social ou emocional (BRASÍLIA, 2010). Segundo a professora Margarida, apesar de considerar sua aprendizagem oscilante, ela se sente satisfeita, pois Luiz já progrediu muito desde que chegou a escola, além do fato de o mesmo não fazer terapia nem o uso de medicamentos.

Além da avaliação, as professoras precisam estar preparadas para lidar com os desafios inerentes a um estudante com TEA, uma vez que este possui um modo diferente de enxergar a vida e tudo o que está ao seu redor. Sobre as dificuldades/desafios que a professora da sala de aula regular enfrenta para incluir seu aluno com TEA, a mesma relatou o seguinte:

tento tratá-los iguais, mas sabendo que cada um tem sua diferença, né. [...]eu respeito as limitações e acho difícil, porque como eu já disse teria que ter uma pessoa para me auxiliar, porque o trato com eles tem que ser diferente, tem que ser mais próximo, tem que tá sempre pra que ele acompanhe... ele tem que tá com uma explicação diferenciada [...] eu não tenho tempo, eu tenho uma turma muito agitada. [...]eu vejo esse déficit na minha aula, de não ter tempo de explicar pra os alunos os 28 e para o aluno com TEA.

A professora relatou ter dificuldade em não ter tempo de fazer uma explicação mais objetiva e direta para Luiz, por possuir uma turma numerosa e bastante agitada e não ter uma pessoa que faça essa mediação, pois como já foi dito anteriormente, os cuidadores apenas são responsáveis por acompanhar o aluno ao banheiro, para beber água, etc.

Nas observações em sala de aula, por muitas vezes foi possível perceber que a professora Rosa perde bastante tempo de sua aula chamando a atenção dos outros alunos/as, que conversam insistentemente durante suas explicações e atividades. Garcia e colaboradores (2016) atentaram para a importância de se discutir o espaço das salas de aula e juntamente a quantidade de alunos que nela estão, para que dessa maneira seja possível haver organização, produtividade na construção do conhecimento, além de uma aprendizagem que seja significativa para todos, com a

possibilidade de obter desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, beneficiando dessa forma a inclusão do aluno com TEA na sala de aula.

A adaptação curricular também constitui um direito previsto na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), com o objetivo de contemplar as necessidades especiais dos alunos, incluindo os com TEA, como presente no artigo 59 quando diz que

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...].

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001), definem adaptações curriculares como

[...] modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos.

Diante disso a adaptação curricular quando realizada, disponibilizará ao aluno com deficiência um caminho para que ele tenha sucesso ao que se refere a inclusão no meio escolar. Na visão de Correia (1999) o atendimento dos estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares só pode ser eficiente se as modificações forem realizadas, quando necessárias, referentes ao acesso ao currículo por todos os profissionais da educação envolvidos com o aluno. Nesta pesquisa, a professora da sala de aula regular encara essa responsabilidade e entende que precisa fazer a adaptação curricular com Luiz:

[...] o professor tem que fazer a adaptação [...] a atividade ser diferente, o próprio trato com ele, a explicação ser diferente não pode ser a mesma explicação que ele não vai entender da mesma forma.

Segundo Aguiar (1997) a criança com TEA pode aprender através de uma rotina e de um conjunto de pistas a que podemos chamar de ajudas. No entanto, a aprendizagem não é significativa, permanece codificada, não estabelece uma relação com os conhecimentos prévios. No caso da criança com autismo sujeito desta pesquisa, a professora em diversos momentos afirma que Luiz não estava inserido nas atividades e como ela agiu diante dessa situação.

Sobre isso, a professora afirma que

Sim. Eu tenho dificuldade, por ser recém formada, eu sou há 5 anos e não me dá aquela bagagem, e não ter tido antes um aluno com TEA, então eu tô tendo essa dificuldade, porém eu estou fazendo um curso agora para trabalhar... pra lidar com essas situações. Estou fazendo um curso na FUNAD que é para trabalhar a inclusão dentro da sala de aula, então já pra eu conseguir aprender a lidar com essas situações, porque as vezes eu tô explicando e realmente eu percebo que ele está no mundinho dele e não me acompanha.

Dessa maneira é possível observar que por afirmar não ter “bagagem” suficiente para lidar com tal situação, a professora teve o interesse em procurar se qualificar para poder agir da melhor maneira possível, frente a inclusão do aluno com TEA. Conforme afirmou Mantoan (2004), a formação do professor precisa ser contínua, é a chamada autoformação.

A aprendizagem do aluno com TEA não se limita apenas aos conteúdos a serem transmitidos, mas no relacionamento e socialização desenvolvidos com os demais colegas de turma. Esta é uma dimensão fundamental da aprendizagem, tendo em vista que

[...] o espaço escolar é visto como uma fonte de experiências e de aprendizagem que, em sua materialidade, está impregnado de signos, símbolos e marcas que comunicam e educam; a sua produção, distribuição, posse e usos têm um importante papel pedagógico (RIBEIRO, 2004, p.103).

Sobre a socialização de Luiz, sujeito desta pesquisa, a professora afirma que

[...] os alunos aqui são bem compreensivos, acontece sim as vezes de ter uma atrito entre eles, né. Porque o aluno com TEA, ele não suporta barulho, incomoda muito. [...] a sala é muito barulhenta. [...] tem vezes que os meninos respeitam e diminuem o barulho, mas tem horas que não. Que não respeitam e acaba tendo discussões na sala de aula.

Durante as minhas observações em sala de aula, foi percebido que a turma é bastante agitada, e em algumas vezes, o aluno pediu a turma que fizesse silêncio, pois estava incomodado com tamanho falatório. A maioria das crianças com autismo têm a sensibilidade auditiva, ou seja, o barulho em excesso incomoda, e é o que acontece com Luiz.

Segundo Brites (2019),

[...] nenhuma pessoa consegue absorver conteúdos quando o ambiente é hostil. No caso do autista, isso se torna mais difícil porque ele não encontra alternativas que possam solucionar tamanho incômodo. A reação do aluno pode ser variada, tendo os surtos como o mais provável, pelo fato de não saber como se comunicar por conta da irritação.

A inclusão também está relacionada com o relacionamento dos alunos em sala de aula, é preciso que os estudantes ditos típicos tenham a clareza que certos comportamentos e atitudes podem ser prejudicial para a permanência de Luiz em sala de aula. Isto também deve ser trabalhado pela professora da sala de aula de forma didática e por toda a escola para que os demais estudantes entendam o universo das diferenças e a necessidade de se respeitar o tempo e o espaço do próximo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar a visão das professoras da sala de aula regular e do AEE sobre a inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino no âmbito de uma escola pública no município de João Pessoa. Para a obtenção dos dados, foi realizada observações na sala de aula regular, junto a Luiz, além da aplicação de uma entrevista semiestruturada com as professoras Rosa, da sala de aula regular, e a professora Margarida, da sala do AEE.

O estudo teve início a partir da pesquisa de alguns livros, sites, monografias, teses e artigos científicos, que trouxeram muitas contribuições para referenciar o que posteriormente foi observado na escola campo. Com as observações foi possível fazer reflexões sobre o comportamento da professora diante a presença de alunos com deficiência e sua formação para atuar com o aluno com TEA; a relação de Luiz com os demais alunos da sala durante o processo de ensino aprendizagem; as práticas pedagógicas da escola e consequentemente das professoras que lidam diretamente com Luiz.

Diante de tudo o que foi observado e obtido através da coleta dos dados, junto às professoras, pode-se constatar inicialmente que a formação docente voltada para inclusão na sala de aula regular ainda não é suficiente para que se desenvolva práticas pedagógicas que facilitem e sejam eficazes no processo de ensino aprendizagem do aluno, mesmo a inclusão estando em discussão há mais de 20 anos, a preocupação com a formação visando atender este público alvo é algo recente.

Constatou-se também que a inclusão escolar, mesmo sendo garantida por lei, ainda apresenta muitos desafios para se efetivar com qualidade na vida dos estudantes com deficiência. Seja pela ausência de um mediador que auxilie a professora na sala de aula ou até mesmo pelo transporte que é oferecido para os alunos com deficiência, embora Luiz não faz o uso do mesmo.

Com relação as práticas pedagógicas da escola realizadas para o aluno com TEA, foi possível constatar que a escola campo da pesquisa possui práticas voltadas para o Luiz, embora existam falhas na sua execução. Na sala do AEE existem diversos recursos, as profissionais que lá estão tem a formação adequada para exercer a função, porém o funcionamento do atendimento foge ao que é estabelecido por lei e acaba retirando o aluno da sala de aula para ser atendido. Em muitos casos isso ocorre, pois, a família não tem como levar o aluno no horário oposto da aula, neste caso vemos o quão importante é o papel da família no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Dessa forma, a escola acaba sem a opção de oferecer o atendimento no contra turno.

Ainda no que se refere as atitudes e postura da escola, foi destacada a importância do comprometimento da Gestão para que a inclusão aconteça, mesmo existindo diversos obstáculos, como foi citado. É importante que a escola esteja preparada para acolher os alunos com deficiência, incluindo os estudantes com TEA. A partir disso, mesmo existindo diversos problemas no meio escolar dificultando a

inclusão, os profissionais precisam estar envolvidos e dispostos a lutar para garantir este direito. E foi o que a Gestão da escola fez, buscando profissionais especializados para participar dos planejamentos com os professores e também cobrando práticas inclusivas dos mesmos para com seus alunos com TEA.

Quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas com Luiz, no caso da professora Rosa da sala de aula regular, foram constatadas que embora ela se preocupe em levar atividades diferentes para ele, essas atividades não são atrativas e acabam por não despertar o interesse por parte de Luiz para realizá-las. Dessa maneira a busca por outras metodologias seria um caminho viável para garantir uma aprendizagem prazerosa e eficaz, não só com Luiz, mas também com outros alunos com TEA. Em contrapartida, as práticas desenvolvidas no AEE parecem ser mais atrativas, até porque existe essa preocupação por parte da professora Margarida, em fazer com que o aluno desenvolva alguma habilidade e como estas atividades são desenvolvidas de maneira lúdica consequentemente se torna algo atrativo para ele.

Por fim, as constatações feitas ao que se refere a avaliação do processo de aprendizagem do aluno Luiz, na avaliação feita pela professora Rosa, foi destacado que o aluno, embora não acompanhe as atividades que são desenvolvidas com o restante da turma, ela elabora atividades específicas para ele e o mesmo apresenta um bom resultado, como é refletido nas avaliações. No ponto de vista da professora do AEE, Margarida, a aprendizagem de Luiz é oscilante, mas diante do fato de ele não ter nenhum acompanhamento fora da escola, acaba por tornar a sua aprendizagem e evolução desde a sua chegada satisfatória. A socialização de Luiz com os demais alunos também merece destaque, uma vez que mesmo os alunos sendo compreensivos com a deficiência do colega de sala, em alguns momentos os conflitos acontecem pelo fato de o barulho ser algo que incomoda os indivíduos com TEA.

Através de tudo o que foi colhido na realização desta pesquisa, fica visível que a inclusão ainda caminha a curtos passos, e isso acontece por diversos fatores, mesmo existindo profissionais comprometidos que batalham para garantir este direito aos estudantes público - alvo da educação especial. As práticas pedagógicas existem, embora muitas vezes não consigam suprir as demandas necessárias do aluno com TEA, Luiz.

Os desafios são imensos e ultrapassam os muros da escola. As possibilidades para a superação desse paradigma de uma inclusão que não acontece, podem estar no surgimento de políticas públicas mais eficazes, mais organizadas e geridas por

peessoas que realmente compreendam a importância que tem a inclusão para os alunos com TEA, que invistam em uma formação continuada para que o professor possa estar preparado a desenvolver as práticas adequadas a aprendizagem de seu aluno.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. Crianças com alterações do espectro do autismo: subsídios para o estudo da avaliação e intervenção psicoeducacional em casos de autismo. **Tese de mestrado em psicologia educacional**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1997.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 09 jul. 2019.

_____, **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 jul. 2019.

_____, Ministério da Educação (2001) **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP.

BENDINELLI, R. C. **Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios**. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 27 ago. 2019.

BRITES, C. **TEA: sensibilidade auditiva pode prejudicar em sala de aula?**. Disponível: <http://entendendoautismo.com.br/artigo/tea-sensibilidade-auditiva-pode-prejudicar-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 03 set. 2019.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2009; p. 7-25.

_____, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, S. M. G.; MARTINS, R. M. L. Educação Especial: aspectos históricos e evolução conceptual. **Revista do ISPV**, Viseu, n. 34, p. 223-331, abr. 2008.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1999.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FERNANDES, G. **Os 4 paradigmas da assistência às pessoas com deficiência: da exclusão à inclusão**. 2018. Disponível em: https://medium.com/@gabifernandes_74906/os-4-paradigmas-da-assist%C3%Aancia-%C3%A0s-pessoas-com-defici%C3%Aancia-da-

exclus%C3%A3o-%C3%A0-inclus%C3%A3o-18b7c39a5b28. Acesso em : 04 out. 2019.

FNDE. **Ônibus Urbano Acessível**. Disponível em: [http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano acessivel](http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/onibus-urbano%20acessivel). Acesso em: 28 ago. 2019.

FONSECA, M. **Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência**. In: IBAP — Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS, São Paulo, Dezembro de 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRITH, U. **Autism and Asperger Syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GALVE, M. et al. **Las daptaciones curriculares**. Vol I. Madrid: Ed CEPE, 2002.

GLAT, R. **A integração dos excepcionais**. Impulso 5, P. 7-22, 1991.

KLIN, A. Asperger syndrome: na update. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2, p. 103-109, 2003.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, A. V.; CARNEIRO, A. P. L. A Importância da sala de atendimento educacional especializado – AEE. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E II JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID4216_23102016232252.pdf. Acesso em: 29 ago. 2019.

MACIEL, M. M.; FILHO, A. P. G. Atendimento educacional específico Autismo: uma abordagem tamanho família. In: DÍAZ, F., et al (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão - educação para todos. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, maio / jun, 1998.

MANZINI, E. J. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com**

deficiência física: recursos para comunicação alternativa. 2ª ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

MEC. **Observação e Registro**. Brasília, 2006. (Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno3.pdf. Acesso em: 18 ago. 2019.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: Guia prático**. Brasília: Corde/ama, 2000, 88 p.

MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

MOUSINHO, R. et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. 2010. **Revista de psicopedagogia**.

MUNSTER, M. A. V. et al. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, 2014

ONU. **Convenção dos Direitos da Criança**, 1989.

PETERSEN, C. S. & WAINER, R. **Terapia Cognitivo-comportamental para crianças e adolescentes**. São Paulo: Artmed, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES D. (Org.) **"Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva"**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5, Nº 12, Julho/Dezembro 2010.

SALLE, E. et. al. Autismo infantil: sinais e sintomas. In: CAMARGOS JÚNIOR, Walter. et. al. **Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2005.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: Revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em psicologia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3229/2591>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SEGAR, M. **Guia de Sobrevivência para Portadores da Síndrome de Asperger**. 2007.

SILVA, A. B. **Mundo Singular**: entendendo o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, 287 p.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicologia: **Ciência e Profissão**, v.29, n.1, p.116-131, 2009.

SPONTE. **Entenda o que é a Lei Brasileira de Inclusão e saiba quais adaptações são necessárias em sua escola**. 2017. Disponível em: <https://site.sponte.com.br/gestao-escolar/entenda-o-que-e-lei-brasileira-de-inclusao-e-saiba-quais-adaptacoes-sao-necessarias-em-sua-escola/>. Acesso em: 03 set. 2019.

STRIEDER R; ZIMMERMAN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 5 n. 10, 2010. Disponível em: www.utp.br/CadernosdePesquisa/10_a_inclusao_cp10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 ago. 2019.

UILIANE, C. **OS 3 GRAUS DO AUTISMO**. 2016. Disponível em: <https://carlaulliane.com/2016/os-3-graus-do-autismo/>. Acesso em: 01 out. 2019

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre os Princípios, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.

VIEIRA, F.B.A.; MARTINS, L.A. R. Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 225- 242, Junho 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em 27 de agosto de 2019.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 9, 1979, p. 11-30.

APÊNDICES**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista****ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR**

DATA: ____/____/____

LOCAL: _____

IDADE: _____

FORMAÇÃO / QUANTOS ANOS DE FORMADA?

POSSUI ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA? SE SIM QUAL?

HÁ QUANTOS ANOS ESTÁ EM SALA DE AULA?

JÁ ATUOU EM OUTROS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS? SE SIM, QUAIS?

1. Qual a sua visão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas de aulas regulares?

2. Você acha que a escola possui práticas pedagógicas inclusivas para promover a inclusão de todos os estudantes?

3. Em sua sala de aula, como você encara ter um aluno com TEA? Você enfrenta dificuldades para incluí-lo? Se sim, quais?

4. Quais as principais práticas pedagógicas que você utiliza com o aluno com TEA? Ele possui um plano de ensino individualizado ou faz as mesmas atividades da turma?

5. Você faz adaptação curricular com o estudante com TEA ou o AEE é responsável por isso?

6. Durante as suas aulas, já ocorreu de você perceber que o/a aluno/a não estava inserido nas atividades da turma? Se sim, como você age nessas situações?

7. Em sua opinião a relação estabelecida entre o aluno com TEA e os demais alunos é excludente ou é um meio de facilitar a inclusão do mesmo na sala de aula?

8. Como você avalia o processo de aprendizagem do seu aluno com TEA? Você se sente satisfeita com o desenvolvimento dele?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSORA DO AEE**

DATA: ____/____/____

LOCAL: _____

IDADE: _____

QUAL A SUA FORMAÇÃO / QUANTOS ANOS DE FORMADA?

POSSUI ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA?

VOCÊ É CONCURSADA? PRESTADORA DE SERVIÇO?

VOCÊ JÁ ATUOU EM SALA DE AULA OU OUTROS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS? SE SIM, QUAIS?

1. Qual a sua visão sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas de aulas regulares?

2. Você acha que a escola possui práticas pedagógicas inclusivas para promover a inclusão de todos os estudantes?

3. Em sua opinião, qual a importância que a sala do AEE tem para o aluno/a com TEA?

4. Quais as principais práticas pedagógicas que você utiliza com o aluno com TEA durante os atendimentos?

5. O estudante com TEA possui um plano de ensino individualizado para o AEE? Se sim, de que forma é elaborado esse plano? Quais os profissionais envolvidos nessa construção?

6. Você segue atividades específicas durante o atendimento do AEE ou você o auxilia nas atividades da sala de aula regular?

7. O atendimento é realizado no contraturno ou no horário da aula? Se sim, em quais aulas o aluno frequenta o AEE e como ele rever o assunto dado em sala de aula nesse momento?

8. Como você avalia o processo de aprendizagem do seu aluno com TEA? Você se sente satisfeita com o desenvolvimento dele?

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa intitulada “**A inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular: Desafios e Possibilidades**”. Declaro ser esclarecida e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “**A inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular: Desafios e Possibilidades**” terá como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor na sala de aula regular, para que de fato aconteça a inclusão do aluno com TEA.

À voluntária só caberá a autorização para responder as questões levantadas na ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA e não haverá nenhum risco ou desconforto à voluntária.

À pesquisadora caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

A voluntária poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para a mesma.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade das participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro às participantes voluntárias deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros à voluntária e, portanto, não haveria necessidade de indenizações por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, a participante poderá contatar a equipe científica no número (83) 981118035 com **MÔNICA MARIA DA SILVA BEZERRA**

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura da Participante